

## EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS EN UN MUNDO GLOBAL: EL PROYECTO COSMOPOLITA

Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba<sup>1</sup>

Olga Martín Ortega. Universidad de Jaén<sup>2</sup>

### RESUMEN

El artículo presenta una reflexión y un análisis teórico-crítico sobre la mundialización de la economía y la información y el impacto que ambos procesos pueden tener en la educación. Se intenta transmitir una posición intelectual positiva y creativa como perspectiva docente a la búsqueda de una enseñanza que muestre al alumnado el camino para comprender el mundo actual tal cual es: global y local a un tiempo. Se presenta como meta utópica, pero necesaria, el llamado *proyecto cosmopolita*; un modelo de ideal educativo que hunde sus raíces en la educación para la ciudadanía y la democracia, entendidas ambas como máximas aspiraciones de la formación de las personas y las comunidades, en orden al progresivo cumplimiento efectivo de los derechos humanos. El artículo acaba con la descripción de dos escenarios posibles, el pesimista y el optimista; ámbito intelectual, este último, al que quieren acogerse las dos profesoras autoras del artículo.

**Palabras clave:** globalización, educación, derechos humanos, proyecto cosmopolita.

### ABSTRACT

This article presents a reflection and a critical analysis on the globalisation of the economy and information and their impact on education. In order to achieve an academic instruction able to show the students the way to understand our current world -global and local at the time- the authors adopt a positive and creative educational perspective. We present, as a utopian but necessary goal, the so-called cosmopolitan project: a model of educative ideal rooted in the education for citizenship and democracy. Both understood as the maximum aspiration on the training of people and communities, in order to the progressive and effective fulfilment of human rights. The article finishes with the description of the two possible scenarios, the pessimist and the optimist one; intellectual ambit, the former, to which the authors of the article desire to adhere.

**Key words:** globalisation, education, human rights, cosmopolitan project

<sup>1</sup> Catedrática en Psicología de la Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14004 Córdoba. Telf. 957 212539. E-mail: ed1orrur@uco.es.

<sup>2</sup> Investigadora de la Universidad de Jaén. Universidad de Jaén. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Campus Las Lagunillas. 23071 Jaén. Telf. 953 012060. E-mail: olmartin@ujaen.es.

El mundo está dividido en clases: los desinformados, que sólo tienen imágenes; los sobreinformados que viven en el torbellino, y los informados que seleccionan, ordenan y pueden pagar la información. Todo ello lleva a reinventar la democracia.

(Castells, 2000, p. 10)

## INTRODUCCIÓN

Podemos asegurar que la educación nace y se despliega en el contexto de la sociedad y es parte básica de la cultura, pero no siempre resulta fácil definir los parámetros ni las claves culturales de cada periodo histórico; lo que hace más complejo dilucidar la relación entre sociedad, cultura y educación. En la actualidad es quizás más difícil, ya que parece que estamos en el epicentro mismo de un cambio histórico que, sustentado en nuevos modelos económicos, está afectando a los grandes procesos antropológicos y culturales de entre los cuales la educación es uno de los más importantes. Una educación que, tomada en su concepto más general y comprensivo, se funde con el proceso socializador y se convierte en ese complejo fenómeno que estimula y guía la incorporación de los individuos a la cultura y a todos sus mecanismos, entre los que está la propia construcción de la mente y la personalidad humana. Porque no hay educación sin cambio y éste debe afectar, y para bien, tanto al pensamiento como a la vida afectiva, social y moral de los individuos; es decir, a la construcción de la mente como entidad rectora de la acción y la relación del individuo con su entorno, así como el compromiso real del individuo con la conservación y mejora del mundo en que a cada quién le ha tocado vivir.

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre algunos aspectos socioculturales, éticos y psicológicos que están en la base del discurso que nos parece exigible a la educación, en el ámbito de nuestras especialidades académicas e investigadoras: la Psicología y el Derecho.

## LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y SUS EFECTOS CULTURALES

En uno de sus artículos, Jürgen Habermas (2001) se plantea una reflexión sobre los efectos sociales de la mundialización, titulando su trabajo con una expresión rotunda: "*El valle de lágrimas de la globalización*". Cuando se lee con detenimiento el artículo, uno encuentra elementos esperanzadores y menos pesimistas de los que el título sugiere. Pero es cierto que comienza a gozar de una cierta popularidad la idea de que avanzamos hacia la destrucción de la cultura, como efecto del proceso de globalización. Por ejemplo, en palabras de Álvarez Munárriz<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> ALVAREZ MUNÁRRIZ, L. (2001): "Familia y Clonación", en *Claves de la Razón Práctica*, 109, p. 21.

La revolución tecnológica está produciendo un giro antropológico en la medida en que empieza a cambiar la imagen que teníamos de la especie humana y de nosotros mismos, de nuestras relaciones con los demás y, consiguientemente, de la estructura familiar; en una palabra, de nuestros referentes más profundos.

Afortunadamente más tarde afirma:

Tenemos la obligación de participar en un debate social en el que proyectar, creativamente, un futuro sin riesgos, para no dejar en manos de los expertos y las empresas el futuro de nuestras vidas.

Nuestra perspectiva es algo menos pesimista respecto del primer enunciado y solidaria con el segundo. Consideramos, además, que es necesario participar, desde todas las ciencias sociales, en el debate sobre cómo es el mundo en el que vivimos, en orden a establecer los horizontes ideales referidos a cómo debería ser. En nuestra opinión ello exige partir del ambiguo y complejo concepto de globalización y dilucidar, siquiera provisionalmente, cual es su relación con las transformaciones culturales a las que nos enfrentamos. Porque como afirma Castañeda (2000) todo, "*de la modernidad a la democracia*", es posible gracias a la globalización y nada, "*de la justicia a la igualdad*", es posible por culpa de la globalización.

La globalización se ha convertido en palabra clave que genera nuevos discursos y direcciones de interpretación del mundo, y sus contrarias. El actual sistema económico mundializado define una forma universal de mercado que se extiende de un rincón a otro de la tierra y lleva sus efectos, buenos y malos, a todos los escenarios humanos: de los urbanos a los rurales, de los más desarrollados a los más primitivos; de los pueblos formalmente instruidos a los que mantienen un modelo de transmisión cultural doméstico y ritualizado. Pero ello, por sí mismo, no tiene efectos de progreso; porque lo que se ha mundializado es el mercado y, en palabras de Habermas<sup>4</sup>:

Los mercados sólo responden a mensajes codificados en el lenguaje de los precios y son insensibles a sus propios efectos externos y a los que producen en otros ámbitos.

Es difícil enfrentarse a los efectos que el modelo económico globalizado tiene sobre la cultura y la sociedad y muy especialmente, por lo que a nosotras interesa, sobre la educación y la potencialidad transformadora que ésta tiene en personas y comunidades. Esta dificultad no radica sólo en la complejidad del propio concepto de globalización sino también en la escasa atención que la disciplina educativa, como ciencia, ha prestado al discurso sociocultural y crítico que aportan otras ciencias. Tal es el caso de la Sociología (Sennett, 2000; Gil Calvo, 2001), que ha tratado de ana-

<sup>4</sup> HABERMAS, J. (2001); "El valle de lágrimas de la globalización", en *Claves de razón práctica*, 109, p. 4.



lizar el impacto que los nuevos modelos de vida familiar y relaciones laborales, consecuencia de los nuevos formatos económico-financieros, provocan en la conciencia de la identidad y en la perspectiva del propio ciclo vital. Asumir, criticar y modificar, desde la Psicología y el Derecho, dichos aportes puede ofrecernos más y mejores criterios sobre los cuales desplegar un nuevo, y más eficaz, discurso educativo.

Por nuestra parte, nos preguntamos cuáles son los riesgos y los retos que, para el individuo en formación y aprendizaje permanente, se abren como consecuencia, tanto de la economía globalizada como de las nuevas tecnologías de la comunicación que se imponen a individuos y comunidades. Porque los individuos y los grupos son, en gran medida, lo que su formación básica y permanente hace de ellos. A su vez, en un proceso cíclico, la formación de las personas se convierte en uno de los pilares del sistema social -supuestamente cimentado en la economía- y este pilar es, a su vez, basamento para los nuevos impulsos económicos. Por ello, ni la economía se puede desentender de la educación; ni la educación obviar la influencia que sobre los sistemas educativos ejerce la economía a todos los niveles. No entraremos aquí en detalles a este respecto, pero no nos cabe ninguna duda de que la sociedad que no prepara a sus individuos para entender el mundo y entenderse a sí mismos, termina siendo una sociedad injusta, porque deja en estado de indefensión a sus miembros. A su vez, el riesgo de que el sistema económico no piense e invierta en educación, termina convirtiéndose, igualmente, en una lesión a sus ciudadanos a los que no les proporciona las herramientas de conocimiento y adaptación social que necesitará el individuo y la comunidad para ejercer esos derechos y deberes que le corresponden como ser social.

## INFORMACIÓN Y FORMACIÓN EN UN MUNDO EN RED

Manuel Castells, catedrático de Sociología en Berkeley, ha escrito una trilogía: *"La era de la información"*; *"Economía, sociedad y cultura"*; y *"La sociedad en red"* (1997) que, para cierta opinión pública cualificada, es una de las obras de mayor relevancia en el ámbito de las ciencias sociales sobre el mundo en el que vivimos y su trepidante futuro inmediato. Para el profesor Castells (1997, Vol. I), todo lo que actualmente cuenta, desde el poder económico a la identidad personal, juega un papel en la red mundial de información que llega a todos los rincones de la tierra. Para este destacado sociólogo el problema del efecto social de la globalización es que la gente tiene mucho más control sobre su entorno inmediato que nunca, ya que, al menos en los países desarrollados, los ciudadanos se saben con derechos cívicos que practican y exigen. Pero, en cambio, procesos que pueden estar definiendo y marcando su proyecto vital son ajenos a su control, porque suceden fuera de su entorno y para entenderlos se necesita un nivel alto de conocimiento y dominio operativo de los sistemas de información y las nuevas tecnologías de la comunicación. A ello, como a la profundización en la experiencia personal, emocional y afectiva se accede mediante una educación de calidad. De ahí que la educación sea uno de los puntos clave para comprender el mundo actual globalizado.

Es en la información y en la forma en que ésta se distribuye en el interior y en el exterior de los sistemas que tienen la virtualidad de afectar la mente de los individuos en donde reside el poder y la capacidad de maniobra. La información madura, veraz y eficaz adquiere un valor incalculable como instrumento para la transformación de la mente y los hábitos de las personas, en la medida en que puede llegar a ser una fuente de conocimiento. A este respecto, afirma nuestro sociólogo<sup>5</sup>:

Quien quiera vivir bien tendrá que reunir dos condiciones: un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad personal. Una educación no tanto técnica como general, que es la que se puede reprogramar, y que se basa, mira por dónde, en la capacidad de combinación simbólica: filosofía, lengua y literatura, es decir, lo tradicional.

Y más adelante:

Lo esencial será la capacidad de adaptarse a un mundo en cambio constante, tanto tecnológico como personal. Lo esencial es ya saber qué buscamos, qué procesamos y qué hacer con ello. Hace falta inteligencia y capacidad de aprendizaje porque siempre estaremos aprendiendo, siempre, pero sólo si nos han enseñado cómo aprender. O sea, a escuchar, a pensar, a tener curiosidad. Y no a ser sólo cerebros, sino manitas.

A partir de ahora, el individuo va a tener que soportar una gran cantidad de información que debe aprender a ordenar y manipular de forma idónea, pero para ello requerirá un dominio personal de sí mismo y del mundo que le permita tomar las decisiones adecuadas. Requerirá, según afirma Castells, haber desarrollado y seguir actualizando, una vida afectiva gratificante que le aporte confianza en sí mismo/a, autoestima y capacidad de proyectar en la actividad sus motivaciones, deseos e iniciativas personales, para no verse alienado por un flujo de información que le afecta y que no controla. A este respecto, y refiriéndose al papel de la escuela básica, afirma<sup>6</sup>:

Eso requiere seguridad afectiva en el entorno escolar y, si es posible familiar, pero esto último se pondrá complicado, así que la escuela tendrá que compensar y no valdrá la disciplina a ultranza porque destruye la seguridad básica. (...) Los valores de la sociedad de la información son la autonomía individual. El proyecto, la creatividad, la innovación...

Se trata, si entendemos bien al maestro, de educar para construir una inteligencia flexible capaz de manejar instrumentos y lenguajes cambiantes. Pero también se

<sup>5</sup> CASTELLS, M. (2000): "Manuel Castells. El maestro de la aldea global. Entrevista", en *El País Semanal*, 27 de febrero, p. 14.

<sup>6</sup> CASTELLS, M. (2000): "Manuel Castells. El maestro de la aldea global. Entrevista", en *El País Semanal*, 27 de febrero, p. 14.

trata de dirigir la formación al logro de una identidad personal que proporcione seguridad al tiempo que solidaridad social, y buen manejo de las distancias personales e intelectuales.

En la era de la información y el conocimiento, de los mercados y las finanzas, pero también del racismo y el abuso, no todo se compra y se vende; hay que educar para saber distinguir la información del conocimiento; la literalidad del significado; las palabras del ruido.

La red (Internet), que no deja de crecer y que tiene dentro de sí todo -lo bueno y lo malo- será un instrumento de crecimiento y desarrollo para los pueblos y las personas que la manejen para su aprendizaje. Pero será, o quizás ya está siendo, un instrumento más de alienación para los nuevos analfabetos; es decir, los que no acceden a ella, hacen un uso pervertido de la misma, intentan controlarla o la niegan a sus ciudadanos. Observamos pues que no es sólo información lo que hay que adquirir, sino que hay que aprender a hacer un uso personal, inteligente y adecuado del flujo de información al que las nuevas tecnologías nos someten.

## RETOS Y ESTÍMULOS: LO QUE HAY QUE APRENDER

Llegados a este punto, creemos necesario pensar qué es lo que hay que aprender y enseñar; qué es lo relevante que el individuo debe saber y compartir con sus grupos para ser una persona bien integrada que resiste los riesgos y que aprovecha los retos para crecer y desarrollarse sin dañar, más aún, el mundo que se le ha legado y que debe legar a sus herederos. En este sentido, entendemos que hay que revisar la posición psicológica del aprendiz tanto como la del docente. Hay que saber ubicarse entre lo que afecta directamente a ambos, es decir, lo que Castells llama "*lo local*", que influye de manera directa a los protagonistas de la educación; y lo que, pudiendo afectar al individuo y su aprendizaje, no está próximo, es menos visible y menos reconocible porque proviene de "*lo global*". El acto instructivo ya no es ingenuo -posiblemente nunca lo fue-, sino que viene atravesado por condiciones instrumentales y simbólicas que si bien no lo determinan, pueden influenciarlo muy significativamente.

Poner el foco en la relación entre lo local y lo global, como marcos de influencia para ir definiendo lo que es importante en educación, nos proporciona un nuevo reto de análisis, al tiempo que el riesgo de desdibujar los límites de las disciplinas, parámetro que hasta ahora ha determinado el diseño y la ejecución de los actos educativos. Digamos que el reto se presenta, para la enseñanza, en saber que lo que hay que aprender no viene empaquetado y cerrado desde la disciplina que se enseña, sino que tanto el docente como el aprendiz deben saber ubicarse en el qué y el cómo aprender en relación al por qué y el para qué aprender y enseñar.

El escenario local en que tienen lugar los procesos de socialización, entre los cuales el más importante es la educación familiar y escolar, y el escenario global, en el cual suceden acontecimientos que pueden afectar al individuo y a su socialización, sin que sea visible su influencia, componen una red interconectada que funcio-



na como contexto complejo. Es en este contexto en el que tiene lugar el discurso de la enseñanza como forma de transmisión de conocimientos y habilidades que son determinantes para el desarrollo de los individuos y las comunidades (Ortega, 2002). Un escenario en el cual hay que moverse, por otro lado, con un cierto grado de confianza y seguridad, si se quiere lograr que el estudio y el aprendizaje no nos enajenen de nosotros/as mismos/as y de nuestra comunidad ni nos alienen del mundo global en el que vivimos.

Dicho lo anterior, será necesario acudir a dos grandes y poderosos dominios de aprendizaje y desarrollo: el lenguaje o dominio de los nuevos códigos simbólicos; y la ética, o conjunto de principios íntimos y básicos -a la par que universales y compartidos-, desde los que se autorregula la actividad. Resulta imprescindible visualizar el horizonte rector de la conducta que no puede ser otro que el control personal, libre y consciente de la distinción entre lo que es bueno y lo que es malo. Es decir, el dominio libre y seguro de una ética personal que sea acorde con el respeto a los demás como conciudadanos. Es lo que Adela Cortina (1994) llamó la "*ética de la sociedad civil*". Ello exige una clara exigencia de racionalidad, junto a una alta exigencia de afecto personal y buena comunicación, a los actos instructivos. Racionalidad que es requerida para comprender el mundo en su complejidad y a nosotros mismos como partes activas y responsables de los procesos de cambio cognitivo; y afectividad y buena comunicación que facilite la empatía personal y el desarrollo social y moral que la educación implica. Racionalidad y claro dominio de la universalidad compartida de conceptos y lógicas de construcción del conocimiento, sin olvidar la sensibilidad emocional y afectiva que está presente en todo proceso de aprendizaje y enseñanza.

El problema se presenta pues en términos de qué es lo que hay que aprender en los años de la infancia y la adolescencia para preparar, al individuo y al grupo, para que vaya aprendiendo a enfrentarse al mundo tal cual es y no como fue, o cómo lo describen los modelos disciplinares de siglos pasados. En términos de Morin (2001) se trata de ayudar a los escolares y aprendices a construirse "*una mente bien amueblada*", a partir de la cual, ir formándose una imagen idónea, no fantaseada ni paranoica, del mundo actual. Una imagen que no los aliene, ni los coloque en el centro mismo del huracán de la información, lo que también los alienaría de sí mismos, sino que los haga bien informados, para poder decidir con libertad, a partir de un buen nivel de conocimiento sobre la realidad que les afecta. Morin (2001) plantea que la única opción es la de construir un currículum que nazca de la confluencia entre ciencia y humanismo. Lo que hay entre ciencia y humanismo da para otra reflexión, que ahora no es el momento de hacer. Provisionalmente, nos quedamos con la idea de que toda mente bien amueblada incluye el dominio del propietario intelectual sobre sus propiedades de conocimiento: es decir, que el sujeto domine y controle el alcance de su propio saber y no esté en el huracán de una información que no sólo no comprende sino que lo confunde y lo aliena moralmente. Siguiendo con la metáfora mobiliaria que Morin establece, digamos que es la personal disposición de los muebles la que hace a la casa propia y original, confortable y segura. Una casa que, a su vez, puede ser ámbito de acogimiento y solidaridad con los demás.

## EL PROYECTO COSMOPOLITA O LA POTENCIALIDAD CULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Para David Held (1995) y sus colaboradores (Held y otros, 1999) el "*mundo cableado*" e interconectado en el que vivimos está demandando una propuesta educativa y cultural que aboque al individuo y al grupo a saber qué de lo que sucede le afecta y puede controlar y qué de lo que sucede le afecta, pero no puede controlar. Esta lectura les lleva a proponer, como correlato, una profunda y paulatina transformación en el ejercicio de la gestión política, de cara a extender los principios de la democracia como ámbito de decisión a todos los pueblos y comunidades. Ello supone una transformación de fondo que afecta al individuo como protagonista de dicha democracia y a los grupos y comunidades como ámbitos de vida compartida. Se trataría de una democracia basada en el respeto a la vida y los valores universales y en el ejercicio efectivo de los derechos humanos, más allá de las delimitaciones nacionales y las fronteras. Esta fue una formulación previa a la gran crisis ética que nos afecta desde finales del 2001. En estos tiempos de guerra sin fronteras, surgen toda clase de dudas y pesimismo sobre si la utopía de los años noventa tiene alguna posibilidad.

A pesar de este pesimismo, pensamos, con Held y otros (1999) que es la instrucción pública democrática y cívica la que debe ser el eje de lo que en los felices noventa se llamó el "*proyecto cosmopolita*". Dicha propuesta sostiene que el Estado tendrá que proporcionar a los individuos y los grupos los recursos suficientes para que éste y estos aprendan a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo. Esto implicaría que la educación pública debería visualizar al aprendiz como alguien capaz de comprender y mediar, con su autonomía y libre decisión, entre tradiciones y dominios locales, lo que lo hará integrado y bien acogido. Pero igualmente implicaría visualizar al aprendiz en su capacidad de llegar a comprender y dominar las claves de los procesos globales e internacionales, porque también éstos terminan afectando su vida. O dicho de forma algo más íntima, el aprendiz debe llegar a ser alguien que sabiendo cómo vivir en su aldea, sepa también que existen otros mundos donde los que viven son, al mismo tiempo locales y universales. El aprendiz tiene como tarea llegar a ser un ciudadano cosmopolita. Un ciudadano o ciudadana cosmopolita es aquel que aun bien enraizado/a en su propia comunidad sabe que ésta y otras están interconectadas por procesos a los que puede, o no, tener acceso, pero que pueden llegar a afectar seriamente hasta su propio sistema de subsistencia.

Aunque todo esto resulta algo utópico, no lo es tanto si reflexionamos sobre ciertos avances conceptuales ya logrados. El proyecto cosmopolita que proponen Held y su equipo (Held, 1995 y 2000; Held y otros, 1999) apuesta por la puesta en práctica de una serie de medidas que podrían dar lugar a un cambio progresivo y gradual del discurso de las ciencias sociales y de la educación en concreto. Se trata, en nuestra opinión (Martín, 2004; Ortega, 2002) de visualizar el actual estado de la globalización y la tecnología, como retos y desafíos en orden a la construcción de un mundo mejor. Pero para ello hay que no entrar en confusión y lograr saber cuál es la dirección correcta; el rumbo que hay que tomar que, en nuestra opinión, no es otro que la dimensión ética que articula la educación a la práctica cotidiana de la demo-



cracia y al diálogo cívico como herramientas del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la escuela primaria a la educación universitaria.

## EDUCACIÓN PARA EL DIÁLOGO CÍVICO Y EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Es difícil elegir una palabra para etiquetar la compleja dimensión moral del ciudadano/a que debe poblar el mundo en el que estamos y que, por tanto, pueda convertirse en el objetivo finalista de la enseñanza que propugnamos. Tratemos de recapitular: se tratará de un sujeto que comprenda bien que muchas cosas no dependen en absoluto ni de él mismo ni de su entorno, pero que también comprenda que muchas cosas requieren su participación. Un sujeto que asegure bien sus vínculos afectivos directos para enriquecer su moral cívica y que consiga así desarrollar su inteligencia, sus capacidades de autogestión y su integración productiva. Un ciudadano y ciudadana cuyos hábitos, desde los alimentarios hasta los medioambientales para el cuidado de la naturaleza y la sostenibilidad del desarrollo, le impulsen al respeto al bien común; en fin, un ciudadano bien educado.

Ahora se trata de saber como ir avanzando hacia ese horizonte, necesariamente utópico, pero prácticamente imprescindible. Se trata de saber qué queremos decir cuando pensamos en una educación para la libertad y la democracia. Hay ejemplos anteriores en este sentido. En nuestra opinión, hoy siguen vigentes algunos de los pensamientos psicoeducativos de Dewey (1916) cuando hablaba de educación comprensiva en el sentido profundo de "*comprender la democracia y los derechos cívicos*". Es, como suele afirmar Sartori (2001), la necesidad de recrear la democracia y el orden de libertades en el que queremos vivir lo que hay que visualizar como tarea de todos y todas y por tanto como horizonte y ámbito de la educación.

Más que nunca, necesitamos articular las dos dimensiones de la moral cívica -la individual y la universal- para comprender, en la práctica, la dimensión de la ciudadanía cosmopolita que domina, para su libertad y la de los demás, la información y el conocimiento relevante y se sabe proteger del ruido del mensaje vacío, cuando no perverso y cínico. Evidentemente, estamos ante un supuesto ideal. Supuesto ideal que no se genera en el individuo espontáneamente, sino que requiere de la experiencia de reciprocidad práctica en actividades y hechos comunes en los que participa el sujeto. Una experiencia de reciprocidad afectiva y moral que genera lo que los psicólogos llamamos la empatía cognitiva y emocional. Pero para ello se exige que la educación se practique en medio del diálogo y la experiencia compartida y la construcción compartida del conocimiento. Volviendo a las viejas verdades que nos tiene enunciadas Habermas (1985):

Sólo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Citado en CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya, p. 57.

Pero, como venimos repitiendo, una actitud mental, y por ende moral, de carácter dialógico, no se genera ingenuamente, sino que se aprende en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre que ésta asuma la construcción conjunta del conocimiento mediante un creativo uso de la información disponible a manos de un aprendiz y un docente que saben lo que buscan, a donde van y por qué. Es evidente, por tanto, nuestra conclusión: la bisagra que une el plano de las condiciones en las que las nuevas generaciones tienen que criarse y aprender y los retos sociales y culturales que éstas mismas condiciones plantean -por ejemplo la globalización económica, la alta tecnología de la comunicación y la mundialización de la información- pasa por una educación que no olvide que el individuo debe lograr autonomía de criterio para entender el mundo y capacidad de diálogo y empatía para comprenderse a sí mismo y comprender a los otros seres humanos.

Estamos lejos de aquellos que consideran la enseñanza y el aprendizaje un asunto de carácter técnico y cerca de aquellos que, analizando las nuevas condiciones de vida, insisten en que el individuo debe formarse en la práctica de procesos de comunicación, diálogo y democracia efectiva. Sólo el ejercicio de la libertad y el respeto propio y de los demás constituye el camino de la formación para el ejercicio de los derechos humanos, que se debería de convertir en meta de toda educación civilizada. A este respecto no conviene olvidar que, cincuenta años después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se ha avanzado mucho en algunos sentidos y para algunas personas -a 10 de enero de 2003, según el Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 146 países han suscrito el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 149 países el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos; 191 países la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; existe mayor atención a los derechos de la mujer- pero continua existiendo la guerra injusta y abusiva, la exclusión social, el hambre y la injusta carencia de condiciones mínimas para una vida digna, la discriminación de género, falta de escolarización y abusos infantiles a niveles que producen vergüenza.

Jacques Hallak (1999), en una contribución -la número 33- para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, plantea que relacionar Derechos Humanos, globalización y educación, exige asumir dos escenarios posibles. En el primero, o del *conflicto*, visualizaremos el riesgo, las contradicciones y los problemas que, para el progresivo desarrollo de los Derechos Humanos, tiene la globalización. En el segundo, o de la *esperanza*, argumentaríamos la tesis complementaria; podríamos visualizar las posibilidades de progreso de los individuos y las comunidades que aún podríamos lograr, en el escenario de la mundialización, si ésta rectifica su dirección.

Pensar desde el escenario del conflicto es visualizar que existe el riesgo de considerar a los individuos más como actores económicos, que como seres dignos de sus derechos, entre los cuales se incluye el derecho a la educación. Si es cierta la sentencia de Castells (2000) referida a que la tecnología de la comunicación reagrupa a las personas en nuevas clases: los informados y, por tanto, agentes activos del intercambio; y los marginados de la construcción de nuevos significados, aumenta el



riesgo de que se profundicen las diferencias en el ejercicio de los derechos económicos, sociales, culturales, políticos y civiles de las personas. Recordemos que a pesar del progreso tecnológico, millones de seres humanos están privados del acceso a niveles elementales de educación, lo que perpetuará su marginación y pobreza, porque agrandará las dificultades para acceder a los códigos que son ya necesarios para seguir aprendiendo toda la vida, que es hoy un recurso necesario para adaptarse al complejo mundo laboral actual.

En una cultura cuyos valores sean mercantilistas los cambios que se logran con la instrucción pueden incluir el riesgo de involución en el ejercicio de la justicia. Por ejemplo, una enseñanza particularmente centrada en el individuo podría, si no se atiende a factores de comprensividad y diversidad de personas y culturas, provocar mentalidades individualistas que no asuman que hay una responsabilidad social de los ricos hacia los pobres y de los ilustrados hacia los menos instruidos. El saber y el poder que el saber proporciona o está sometido a criterios de justicia social y solidaridad entre personas y comunidades, o puede ser un saber que perpetúa la injusticia. Una educación excesivamente dirigida al rendimiento, con altos niveles de exigencia, puede segregar a los que, por sus orígenes o falta de recursos, no están en condiciones de seguir el ritmo. Igualmente, la diversidad cultural puede verse en entredicho, si la educación no asume la interculturalidad y el respeto a las minorías que la pluralidad social lleva implícita. El planteamiento no es sólo una educación de calidad, sino una educación de calidad para todos y todas, que sea pública y gratuita para que no se abran más y más las fisuras entre personas y grupos humanos.

Pero Hallak nos anima a ver las cosas también en un escenario optimista. En este otro lugar de análisis, podríamos discurrir como sigue. La globalización crea riqueza, y si hay, es más posible que se pueda repartir. La mundialización contribuye a la difusión de ideas y valores, lo que podría ir universalizando la exigencia general del derecho a la educación, la prohibición del trabajo y el abuso infantil y la inclusión de todos los niños y las niñas en procesos formativos.

La información va abriendo las culturas, y algunas sociedades globalizadas ven reducir en su seno los fundamentalismos ideológicos o religiosos, lo que redundando esto se produce- en el progreso respecto de los derechos sociales y políticos, ya que una suerte de educación no formal impregna estas aperturas. Los medios de comunicación están difundiendo los efectos perversos de la globalización, lo que proporciona confianza en el aumento de la sensibilidad moral y la solidaridad entre los pueblos y las personas. La comunicación en red ha abierto el apoyo entre los que tienen ya una mente solidaria; hoy las ONG se comunican y organizan sus movimientos con una eficacia y control sobre sus objetivos y sus medios que es digna de ser considerada un movimiento social universal (Martín, 2001). La educación está siendo un germen generativo para estos movimientos y, a su vez, de ellos se desprenden las mejores enseñanzas sobre cómo intentar cambiar el mundo de forma no violenta.

En definitiva, la educación puede contribuir a regular los efectos perversos de la globalización mediante la creación de las condiciones culturales y sociales para el



respeto de los Derechos Humanos; un prerequisite para aspirar a una democracia a escala mundial, como suele afirmar Federico Mayor Zaragoza<sup>8</sup>:

Se trata de derribar el apartheid escolar y universitario, en plena expansión, y reconstruir la educación como proyecto ciudadano de formación cívica y de igualdad efectiva de oportunidades para todo el mundo.

Es en este escenario, esperanzador y necesario a la vez, en el que queremos ubicarnos cuando hacemos el análisis de nuestras propias disciplinas académicas, la Psicología de la Educación y el Derecho Internacional, al que dedicamos nuestros esfuerzos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ MUNÁRRIZ, L. (2001): "Familia y Clonación", en *Claves de la Razón Práctica*, 109, pp.16-21.
- CASTAÑEDA, J. G. (2000): "Globalización", en *El País*, 1 de marzo, pp. 17-18.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*, Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2000): "Manuel Castells. El maestro de la aldea global. Entrevista", en *El País Semanal*, 27 de febrero, pp. 9-14.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya.
- DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.
- GIL CALVO, E. (2001): *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*, Madrid, Grupo Santillana de Ediciones.
- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península.
- HABERMAS, J. (2001): "El valle de lágrimas de la globalización", en *Claves de razón práctica*, 109, pp. 4-10.
- HALLAK, J. (1999): "Globalización, derechos humanos y educación", en UNESCO: *Contribuciones del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, 33, pp. 7-29.
- HELD, D. (1995). *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Cambridge, Polity Press.
- HELD, D. (2000). "¿Hay que regular la globalización?", en *Claves de razón práctica*, 99, pp. 4-11.
- HELD, D.; MCGREW, A.; GOLDBLATT, D. Y PERRATON, J. (1999): *Global Transformations*, Cambridge, Polity Press-Blackwell Publishers.

<sup>8</sup> MAYOR ZARAGOZA, F. (2000): "La educación para todos, el gran reto del siglo XXI", en *El País*, 24 de abril, p. 16.

- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000): "La educación para todos, el gran reto del siglo XXI", en *El País*, 24 de abril, p. 15.
- MARTIN ORTEGA, O. (2001): *Derechos Humanos en un mundo Global. Un estudio desde el derecho Internacional Público*. Trabajo de Investigación. Universidad de Jaén (Doc. No publicado)
- MARTIN ORTEGA, O. (2004): "Instituciones financieras internacionales y Derechos Humanos en el marco de la globalización", en *Revista de Estudios Jurídicos*, Vol. 5, Monográfico sobre Globalización y Crisis del Estado de Bienestar (en prensa: aceptado para su publicación).
- MORIN, E. (2001): *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.
- ORTEGA RUIZ, R. (2002): *Proyecto de Psicología de la Instrucción. Concurso público a Cátedra de Universidad*, Universidad de Córdoba (Doc. no publicado).
- SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Grupo Santillana de Ediciones.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.